

Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter
**Interkulturelles Lernen: Ein psychologischer Zugang über Alltagstheorien
von Lehrern und Schülern**

Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 2, S. 147-166



Quellenangabe/ Reference:

Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter: Interkulturelles Lernen: Ein psychologischer Zugang über Alltagstheorien von Lehrern und Schülern - In: Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 2, S. 147-166 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81865 - DOI: 10.25656/01:8186

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81865>

<https://doi.org/10.25656/01:8186>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
21. Jahrgang / 1993 / Heft 2

Thema:

Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

Verantwortlicher Herausgeber:
Hans-Jürgen Krumm

Editorial	98
Vorwort	99
Hans H. Reich, Hans Merkens: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung	100
Leonie Herwartz-Emden, Manuela Westphal: Bildungserwartungen und Berufsmotivation von Aussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion	106
Ute Schönplflug, Monika Alamdar-Niemann: Erziehungsklima und Schulbiographie	126
Dorothea Bender-Szymanski, Hermann-Günter Hesse: Interkulturelles Lernen: Ein pädagogischer Zugang über Alltagstheorien von Lehrern und Schülern	147

Allgemeiner Teil

Christian-Reiner Weisbach: Das Konstrukt einer wertschätzenden Lenkung	167
---	-----

Buchbesprechungen	182
--------------------------	-----

Berichte und Mitteilungen	192
----------------------------------	-----

Dorothea Bender-Szymanski, Hermann-Günter Hesse

Interkulturelles Lernen: Ein psychologischer Zugang über Alltagstheorien von Lehrern und Schülern

Intercultural learning: A psychological approach by
common sense theories of teachers and pupils

Denken und Handeln im Kulturkontakt werden durch Alltagstheorien beeinflusst. Es wird die Frage untersucht: Gibt es eine Systematik kulturkontaktbezogener Alltagstheorien von Lehrern im Hinblick auf die Dimension der „Idio- bzw. Allozentrierung“ einerseits und der Erfahrungen im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen andererseits? Auf der Grundlage eines idiographischen Ansatzes werden die Alltagstheorien von Lehrern unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Abstraktionsebenen komprimiert und mit ihnen kommunikativ validiert. Dargestellt werden die zusammengefaßten Alltagstheorien idiozentrierter Studienreferendare sowie die Projektionen idiozentrierter und kulturkontakterfahrener allozentrierter Schüler, wie sie sich anläßlich einer vorgegebenen Dilemmaepisode und einer darauf aufbauenden Unterrichtseinheit ergeben.

Cognition and behavior during cultural contact situations are influenced by common sense theories. The question under investigation is: Is there any systematic relation between culture contactrelated common sense theories of teachers and the psychological dimension „idiocentrism — allocentrism“ on the one side and experiences of social interactions with people from other cultures on the other side? On the base of an idiographic approach the common sense theories of teachers are condensed considering different levels of generality and are validated by the dialog between observer and subject with the aim to agree to some final version. The condensed common sense theories of idiocentric teacher trainees as well as the projections of idiocentric and allocentric pupils with high experience in cultural contact are presented as they are reflected on a given dilemma story and in their behaviors during a school lesson based on that story.

Einleitung

„Interkulturelles Lernen“ wird als eine pädagogische Methode propagiert, mit Hilfe deren sowohl die Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Kulturen abgebaut als auch die Chancen wahrgenommen werden sollen, die sich durch das multikulturelle Zusammenleben eröffnen (Bands 1988; Grant & Sleeter 1989). Über die explizite Behandlung kultureller und kulturkontaktbezogener Themen hinaus soll eine „kultursensitive“ Didaktik auch implizit in Stoffgebieten, bei denen kulturelle Besonderheiten vordergründig kaum in Erscheinung treten, die Eigenheiten des kulturellen Hintergrundes der Schüler im Unterricht aufgreifen, um deren Lernleistungen wesentlich zu verbessern (Cole 1985).

Die „Bewegung“ des „Interkulturellen Lernens“, scheint jedoch weder, was ihre Verbreitung, noch, was die Tiefe der Beschäftigung mit kulturbezogenen Themen betrifft, in der Schulwirklichkeit so angekommen zu sein, wie es sich die Promotoren dieser Bewegung wünschten.

Dies mag nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, daß die Phänomene, an die man im Zusammenhang mit dem Begriff „Kultur“ zu denken pflegt, schwer zu fassen sind. Während es nämlich auf den ersten Blick keine Probleme zu bereiten scheint, kulturelle Besonderheiten als Erklärungen für vielfältige menschliche Verhaltensweisen heranzuziehen — so etwa den in einigen Kulturen vermuteten autoritär-patriarchalischen Erziehungsstil als Ursache für vermeintlich oder tatsächlich schlechte Schulleistungen (einige Beispiele dafür in Bender-Szymanski & Hesse 1987) —, verschwindet offenbar nach der tiefergehenden Reflexion die zunächst augenscheinliche Erklärungskraft des Konstrukts „Kultur“: Was an menschlichen Merkmalen wäre nicht auch durch andere, präziser definierbare und möglicherweise grundlegendere Einflußgrößen triftiger in den Griff zu bekommen? Ist die schnelle Bereitwilligkeit, kulturelle Eigenheiten als Verursacher zu bemühen, nicht sogar bloß ein aufwendiger Verschleierungsversuch, der wegen der vordergründigen Plausibilität, die eigentlichen Ursachen etwa der Benachteiligung anderskultureller Minderheiten verbergend, letztlich herrschenden Überzeugungen dient (Dittrich & Radtke 1990)? Wenn dem so sein sollte, macht „interkulturelle Erziehung“ dann überhaupt noch Sinn?

Zu diesen Fragen gibt es eine inzwischen reichhaltige Literatur (Jahoda 1982, 1984; Rohner 1984; Segall 1984; Van de Vijver & Poortinga 1982; Kagitcibasi, C. & Berry, J.W. 1989), die insgesamt jedoch, anstatt einfache Antworten anzubieten, eher die Komplexität der Probleme herausstellt.

Wenn die eigene und die fremde „Kultur“ das zunächst Selbstverständliche, das kaum Durchdachte ist, das erst in der reflektierenden Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen als das oftmals mit Verblüffung registrierte Besondere und zu Relativierende (Barth 1969), in Phasen des Nachdenkens dann wieder Verschwindende erscheint, dann legt es sich nahe, für die Aufgabe des „peeling the onion called culture“ (Poortinga et al. 1987) auch zu fragen, wie „Kultur“ kognitiv repräsentiert wird.

Der bisher nur wenig beschrittene Weg, „Kultur“ psychologisch als Teil von „subjektiven“, „impliziten“, „naiven“ oder „Alltags-“ Erklärungssystemen (Kelley 1992) zu fassen und zu analysieren, inwieweit sich kulturell gebundene Bedeutungssysteme im Denken niederschlagen, Handeln mit ihnen verbunden ist und Veränderungen mit welchen Ereignissen verknüpft werden, erscheint für das Thema „interkulturelles Lernen“ besonders ergiebig, insofern diese Methode Erkenntnisse sowohl über die Art des Wissens als auch über Veränderungen im Zusammenhang mit der Begegnung von Menschen aus verschiedenen Kulturen liefern kann, denn es sind die Alltagserklärungssysteme, auf die

interkulturelles Lernen Einfluß zu nehmen versucht, sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern.

Studienreferendare, die nach Abschluß ihrer Studienzeit in Schulklassen mit einem hohen Anteil von Schülern aus unterschiedlichen Nationen zu unterrichten beginnen, setzen sich Bedingungen der Akkulturation aus, indem sie Verhaltensweisen und Argumenten von Schülern begegnen, die in verschiedenen, durch die Nation indizierten kulturellen Bezügen verankert sind. Während Studienreferendare in der Regel als Akkulturations-„Novizen“ angesehen werden können, was ihre Kulturkontakterfahrung im Unterricht mit Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft betrifft, sind kulturkontakterfahrene Lehrer demgegenüber in diesem Sinne „Experten“. Als solche Experten sind auch Schüler anzusehen, deren Sozialisation in unterschiedlichen kulturellen Bezügen stattfand. Der Vergleich der subjektiven Theorien über Kulturkontakt zwischen so definierten „Novizen“ und „Experten“, die Beobachtung der sozialen Interaktion im Sinne eines aktuellen Kulturkontakts und die längsschnittlichen Betrachtungen werden Aufschluß geben zu den Fragen: Wie denken Schüler und Lehrer über die Bedeutung und die Ursachen von kulturellen Unterschieden nach? Wie stellen sie sich die Bedingungen und die Ereignisse, die bei Kulturkontakten eine Rolle spielen, vor? Wie malen sie sich Lösungen von Konflikten, die auf Grund von Kulturkontakten entstehen, aus? Verändern sie ihre Vorstellungen im Laufe von Kulturkontakten?

Die weiter unten dargestellten differentiellen Kognitionen idio- und allozentrierter Referendare und Schüler sind das Ergebnis eines Teils eines größeren Projekts „Lernen durch Kulturkontakt“ zur Aufklärung der Unterschiede und der Veränderungen des Denkens und Verhaltens von Studienreferendaren in multikulturellen Schulklassen (Bender-Szymanski & Hesse 1990; Bender-Szymanski et al. 1992).

1. Idiozentrierung — Allozentrierung als Indikatoren kultureller Bezugssysteme

Die Fragestellungen setzen zunächst eine Bestimmung dessen voraus, was die Zugehörigkeit einer Person zu einer Kultur markiert. Als Indikator wird nicht, wie üblich, das Außenkriterium der nationalen Zugehörigkeit, sondern die psychologische Dimension der sogenannten „Idio- bzw. Allozentrierung“ herangezogen.

Die im Bereich der kulturvergleichenden Psychologie erfolgten „Individualismus-Kollektivismus“-Forschungen der letzten Jahre deuten darauf hin, daß die Dimension der „Idio- bzw. Allozentrierung“ Angehörige unterschiedlicher Kulturen brauchbar zu kategorisieren vermag, auch wenn die offenbar hohe Situationsabhängigkeit dieses Konstrukts noch weiterer Klärungen bedarf (Hofstede 1989; Hui & Triandis 1986; Kagitcibasi 1986).

In Bezug auf Entscheidungen, bei denen sowohl die persönliche Autonomie als auch die Loyalität gegenüber einer engen Bezugsgruppe wie der eigenen Familie oder der Arbeitskollegen eine Rolle spielen, orientieren sich allozentrierte Personen in stärkerem Maße als idiozentrierte Personen an der Gruppe. Aufgrund der Befundlage kommen Personen, die zu idiozentrierten Entscheidungen neigen, häufiger in angelsächsischen, nord- und zentraleuropäischen Ländern, jene, die allozentrische Entscheidungen bevorzugen, häufiger in asiatischen, iberoamerikanischen und einigen südeuropäischen Ländern vor (Hofstede 1980; zur Diskussion Bender-Szymanski & Hesse 1990; Bender-Szymanski et al. 1992).

Wenn man davon ausgeht, daß kulturbezogene Kognitionen dann besonders deutlich aktiviert und elaboriert werden, wenn sich eigene und fremde kulturelle Bedeutungssysteme begegnen, dann sollten Situationen des Kontakts von idiozentrierten mit allozentrierten Personen zu einer Datenbasis führen, welche die oben dargelegten Fragen beantworten kann.

2. Methode

Der Ermittlung der Idio- bzw. Allozentrierung als Indikator eines kulturbezogenen persönlichen Merkmals der in die Untersuchung einbezogenen Personen dient ein an Hofstede (1989), Hui und Triandis (1986) angelehnter und um Items von Kornadt und Husarek (1989) erweiterter Fragebogen (Bender-Szymanski et al. 1992).

2.1 Auswahl der Personen

Insgesamt wurden 253 weibliche und männliche Lehrer, Studienreferendare, durchschnittlich 17 Jahre alte Schüler sowie weitere kulturkontakt-erfahrene Personen mithilfe des Fragebogens zur Idio- bzw. Allozentrierung erfaßt. Dabei ergab sich insofern eine Bestätigung der Ergebnisse von Hofstede, als die deutlichsten Allozentrie-Ausprägungen bei Personen aus Nationen mit einem allozentrierten kulturellen Hintergrund gefunden wurden. Diese Personen sind weiterhin dadurch charakterisiert, daß sie seit längerem in Deutschland Kulturkontakt-erfahrungen gesammelt haben, einem Land mit einer eher idiozentrierten Kultur. Die erfaßten Studienreferendare sind sämtlich dem Idiozentrie-Pol zuzuordnen.

Für die folgende Analyse wurden aus dieser gemischtgeschlechtlichen Personengruppe acht idiozentrierte Referendare und 24 idiozentrierte Schüler aus einer idiozentrierten Kultur (Deutschland) sowie 24 kultur-kontakterfahrene allozentrierte Schüler aus allozentrierten Kulturen mit intensiven Kulturkontakt-erfahrungen in Deutschland ausgewählt. Damit nähert sich dieser Vergleich einer „Novizen-Experten“-Analyse

von kulturkontaktunerfahrenen idiozentrierten Personen mit kulturkontakt-erfahrenen allozentrierten Personen, von denen wir auch Kognitionen in Zusammenhang mit ihren Erfahrungen über idiozentrierte Sichtweisen erwarten.

2.2 Die analysierten Kulturkontaktsituationen

Die idiozentrierten Referendare werden sowohl fiktiv als auch tatsächlich einer Kulturkontaktsituation ausgesetzt.

Der *fiktive* Kulturkontakt besteht in einer kurzen Episode, die in einem Dilemma, bedingt durch die kulturelle Unterschiedlichkeit der Protagonisten, mündet (modifiziert nach Brislin et al. 1986).

Der Besuch der Schwiegermutter

Frau Reyes, eine Philippina, besucht ihre Tochter Wilma in Los Angeles. Wilma lebt seit 15 Jahren in Amerika. Sie ist mit Tom, einem Amerikaner, verheiratet. Frau Reyes ist zum ersten Mal in den Vereinigten Staaten und möchte viel sehen und kennenlernen. Tom und Wilma bemühen sich sehr, ihr den Aufenthalt so schön wie möglich zu machen. Sie zeigen ihr viel von ihrem Land und sind immer für sie da. Dies bringt natürlich ihren gewohnten Lebensrhythmus vollkommen durcheinander. Nach einiger Zeit sagt Frau Reyes der Familie beim gemeinsamen Essen, daß sie sich bei Tom und Wilma sehr wohl fühle und ihren Besuch gern verlängern wolle. Außerdem habe sie ihren anderen Kindern geschrieben, daß diese auch zu Tom und Wilma kommen sollten. Tom fühlt sich nach dieser Mitteilung sehr unwohl. Er versucht daher taktvoll, seiner Schwiegermutter zu erklären, daß es für ihn und seine Frau schwer sei, die ganze Familie aufzunehmen und sich um sie zu kümmern, zumal er und Wilma arbeiten müßten. Wilma mischt sich in das Gespräch nicht ein. Es scheint so, als habe Frau Reyes das Problem verstanden. Kurze Zeit später teilt sie Tom und Wilma mit, daß sie ihren Aufenthalt vorzeitig beenden müsse, weil sie zu Hause gebraucht würde.

Der Aufforderungsgehalt der Episode ist einer tatsächlichen Lebenssituation angenähert, um den Referendar zum Nachdenken über unterschiedliche kulturelle Bezüge anzuregen, seine Gedanken in die jeweiligen Protagonisten zu projizieren und seine Konzepte, Konstruktionen und deren Verankerungen in seiner persönlichen Erfahrung darzulegen und auszuarbeiten. Dies wird dadurch erreicht, daß ein Gespräch über das Dilemma stattfindet, dem lediglich ein Gesprächsfaden zugrundeliegt, der den Referendar aber nicht festlegt; es steht ihm frei, welche Aspekte er aufgreift und wie er sie bearbeitet. Dabei kann der Erzählgehalt der Episode selbst durch ihn verändert werden, um sie seinen persönlichen Erfahrungen möglichst weit anzunähern.

Grundlage für die Auswertung sind die kognitiven Repräsentationen der Referendare, wie sie sich aus seinen Projektionen in die Figuren des Gastgebers „Tom“, der einer idiozentrierten Kultur zugerechnet wird, des Gastes „Frau Reyes“ aus einer allozentrierten Kultur und der Ehefrau des Gastgebers, „Wilma“, die als Repräsentantin einer kulturkontakt-erfahrenen Person angesehen wird, entfalten.

Der *tatsächliche* Kulturkontakt wird unter Zugrundelegung des eben geschilderten Dilemmas in jeweils einer Unterrichtseinheit mit den

Studienreferendaren und einer Gruppe von acht Schülern, die auf Grund des oben genannten Fragebogens je zur Hälfte als idiozentriert (im folgenden auch „I“) und als allozentriert (im folgenden auch „A“), letztere mit entsprechender Kulturkontakterfahrung, diagnostiziert wurden, realisiert. Die aus den unterschiedlichen Standpunkten heraus geführten Diskussionsbeiträge konfrontieren die jeweils unterschiedlich zentrierten Personen mit Gegenargumenten, die zu einer weiteren Klärung und Präzisierung der unterschiedlichen kulturbezogenen Sichtweisen führen.

2.3 Darstellung kognitiver Repräsentationen

Für die Erfassung und die Darstellung kognitiver Repräsentationen stellt die psychologische Grundlagenforschung eine Vielzahl von Ansätzen bereit (etwa Mandl & Spada 1988). Die Rekonstruktion der Kognitionen beruht auf der Abbildung der Äußerungen der Probanden in Netzwerke aus Konzepten und deren Beziehungen. Die vorliegenden Verfahren erweisen sich jedoch meist als nur spezifisch für eine bestimmte Klasse eng umschriebener und klar definierter kognitiver Anforderungssituationen geeignet.

Konfliktlöseaufgaben im Verlaufe von Kulturkontakten sind wegen ihres offenen Zielzustands „schlecht strukturierte Probleme“ (Voss 1990), zu deren Lösung komplexe, erfahrungsbegründete Kognitionen herangezogen werden. Für ihre Darstellung legen sich Verfahren nahe, wie sie im „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988) entwickelt werden. Ein wesentliches Moment der Erhebung „Subjektiver Theorien“ ist die Verbindung subjektiver Gehalte — der „Innensicht“ der Probanden — mit einer intersubjektiv gültigen Begrifflichkeit, verkörpert durch die „Außensicht“ des Beobachters, „kommunikative Validierung“ genannt (Scheele 1992). Die durch den Auswerter vorgenommene Komprimierung der Probandenaussagen muß, um mit dem Probanden zu einem Konsens zu gelangen, von diesem verstehbar sein. Eine notwendige Konsequenz dieses Validierungsverfahrens ist die Abhängigkeit des Abbildungssystems vom Inhalt, von den potentiell zu erwartenden Strukturen und Prozessen und vom Komplexitätsgrad der Argumentationsfiguren einerseits sowie dem jeweiligen Erfahrungshintergrund der Probanden andererseits. Anders als es die „Heidelberger Strukturlegetechnik“ (Scheele & Groeben 1984) vorsieht, werden auch die Eignung des Abbildungssystems, den Untersuchungsgegenstand adäquat darzustellen, und seine Verstehbarkeit für eine definierte Probandenpopulation selbst geprüft und angepaßt.

Angesichts des dynamischen Charakters von Kulturkontaktproblemen erscheint eine Kombination aus status- und prozeßdiagnostischen Ansätzen zweckmäßig unter Zuhilfenahme einer Kombination von

Graphikelementen, wie sie Universitätsabsolventen aus pfadanalytischen und Flußdiagrammdarstellungen bekannt sind. Damit lassen sich die Konzepte, deren Verknüpfungen zu Gedankenmodellen sowie deren Verbindungen untereinander veranschaulichen, so wie sie in den Argumentationsfiguren der Referendare auftauchen.

Dieses Verfahren stellt zunächst eine Form des Abstrahierens dar in der Absicht, ein für alle Referendare in etwa gleichförmiges Abbildungssystem mit hoher Anschaulichkeit zur Verfügung zu stellen. Zum anderen ist es die Basis, um anschließend interindividuelle Vergleiche anstellen zu können. Insbesondere hierin sehen wir den Unterschied zu den Verfahrensweisen, wie sie im Umfeld des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ propagiert werden: Ein weitgehend starres Auswertungssystem wie das der Heidelberger Struktur-lege-Technik mit anschließender Makro-, Super- oder Modalstrukturbildung läßt den Vorteil außer Acht, der darin besteht, daß auch in Alltagstheorien nicht nur kommunizierbare logische und empirisch gedachte Beziehungsstrukturen existieren, sondern eben auch subjektive Modelle oder Modellbruchstücke, die im Sinne von „kollektiven Repräsentationen“ (Moscovici demonstriert dies am Beispiel von psychoanalytischen Argumentationsfiguren, 1981) intersubjektiv kommunizierbar sind. Ein flexibleres Verfahren, wie es hier vorgeschlagen wird, sollte die Chance nutzen, die in solchen bereits interindividuell verfügbaren Kognitions-komplexen liegt, und sie direkt in die Diskussion mit dem Probanden aufnehmen. Die Projektionen idiozentrierter Referendare im Zusammenhang mit dem Gastgeber der Dilemmaepisode enthalten z.B. deutlich Elemente von „double-bind-Situationen“. Dies sind modellhafte Vorstellungen auf einer hohen Abstraktionsebene, die, ursprünglich in einem wissenschaftlichen Kontext entstanden, inzwischen Allgemeingut für viele geworden sind, somit kommunizierbare Alltagstheorien (hierzu auch Kelley 1992). Die so vorliegenden idiographischen Struktur- und Prozeßkerne, die einen über das Verfahren der kommunikativen Validierung hinausgehenden interindividuellen Vergleich möglich machen. Dort, wo sich modellhafte Komprimierungen im Sinne von „Kollektiven Repräsentationen“ auf hoher Abstraktionsebene nahelegen, werden sie dem Probanden angeboten, diskutiert, gegebenenfalls geändert oder verworfen.

Die zunächst idiographisch orientierten Darstellungen werden nach Gemeinsamkeiten zusammengefaßt und miteinander verglichen.

3. Eine Konfliktanalyse unterschiedlicher kultureller Selbstverständlichkeiten und ihre Lösung

Im folgenden wird ein Ausschnitt kognitiver Repräsentationen nachgezeichnet, welche einerseits die Projektionen von acht kulturkontakterfahrenen idiozentrierten Referendaren in die Protagonisten des

Gastgebers und des Gastes im Gespräch über das Dilemma reflektieren (fiktiver Kulturkontakt) und andererseits die Argumentationen, mit denen die Referendare während ihres Unterrichts mit je vier idiozentrierten und kulturkontakterfahrenen allozentrierten Schülern konfrontiert wurden (tatsächlicher Kulturkontakt). Der Anspruch, den dieser erste Ergebnisbericht erhebt, ist nicht, für alle Probanden gültige Aussagen zu machen. Vielmehr werden typische Argumentationsfiguren idio- und allozentrierter Personen herausdestilliert und zusammengebunden.

Im Mittelpunkt stehen die Kognitionen der Referendare und Schüler zur Analyse der Situation, des Konflikts und der erstrebenswerten Konfliktlösung.

3.1 Situationsanalyse

3.1.1 Idiozentrierte Referendare sowie idiozentrierte und allozentrierte Schüler versetzen sich in die idiozentrierte Person des Dilemmas (den Gastgeber Tom) bei der Vorbereitung auf den Besuch der Schwiegermutter. Es besteht Konsens über die Motive, welche sie in den Gastgeber projizieren:

- eine positive Selbstdarstellung zur Steigerung des Selbstwertgefühls zu erreichen sowie
- einer engen Familienangehörigen etwas Gutes tun, eine schöne Zeit bereiten zu wollen.

3.1.2 Die Projektionen in die jeweiligen Erwartungen von Gastgeber und Gast stellen sich wie folgt dar:

Referendare sowie I- und A-Schüler sind der Meinung, der Gastgeber orientiere sich an den von ihm vermuteten kulturspezifischen Werten, Bedürfnissen und Gewohnheiten der Herkunftskultur der Schwiegermutter und leite daraus ihre Erwartungen an die Gestaltung des Aufenthaltes in der Gastfamilie ab. Diese Erwartungen stünden im Widerspruch zu seinen persönlichen Werten, Gewohnheiten, Bedürfnissen und Verpflichtungen. Er nähme sich vor, sich auf diese Erwartungen für die zeitlich begrenzte Dauer des Besuchs einzulassen.

Frau Reyes als Gast hingegen sei glücklich, ihrer Tochter und deren Mann nahe zu sein und orientiere sich an den von ihr vermuteten Werten, Bedürfnissen und Gewohnheiten der Gastgeberkultur, die, so die I-Personen, im Widerspruch zu ihrer eigenen stünden. Sie erwarte, daß der Gastgeber sich ihren Annahmen entsprechend verhalte und wolle Tochter und Schwiegersohn so erleben, „wie sie wirklich sind“, so die A-Schüler.

Referendare und Schüler nehmen also an, daß sich Gast und Gastgeber an einander widersprechenden vermuteten Erwartungen des anderen orientieren, die zudem im Widerspruch zu dein eigenen Werten und Gewohnheiten stünden (siehe Abbildung).

3.1.3 Konsensisch sind die Projektionen von Referendaren und Schülern in die kognitive und emotionale Befindlichkeit des Gastgebers Tom während des Besuchs:

Da der Gastgeber sich an die vermuteten Erwartungen des Gastes anpasse und zudem das Bedürfnis habe, ein perfektes, harmonisches Familienleben zu demonstrieren und zu vermitteln, daß es ihm und seiner Familie gutgehe, „verstelle“ er sich (so die Formulierung von A-Schülern) und setze sich für die Dauer des Besuchs einer kognitiven und emotionalen Extremanforderung aus, investiere viel Energie, habe keine Zeit mehr für sich und erlebe die Besuchszeit als sehr schwierig.

Referendare und I-Schüler nehmen darüber hinaus an, daß der Gastgeber die Erwartung hege, der Gast nehme die mit der Verstellung verbundenen Bemühungen seinerseits wahr und interpretiere dies als Zuwendung.

3.1.4 Die akkulturierten A-Schüler stimmen zwar einerseits mit den I-Schülern hinsichtlich der oben entwickelten Projektionen im wesentlichen überein, entwickeln demgegenüber aber eine alternative Sichtweise des Besuchsverlaufs, indem sie Elemente der Dilemmaepisode verändern:

Wenn Familienmitglieder zu Besuch kämen, verhielte man sich „so, wie man immer“ sei. Ein anomales Verhalten würde die Gastgeber viel zu sehr anstrengen und entspräche auch nicht den Erwartungen der Schwiegermutter. Ihr, die in ein ihr unbekanntes Land käme, müsse in der Anfangszeit das Gefühl vermittelt werden, „immer für sie da zu sein“, um ihr Sicherheit zu geben und zu verhindern, „daß sie sich verloren fühlt“. Das bedeute jedoch nicht, daß man sich ständig auf sie konzentriere. Die Schwiegermutter würde in den normalen Alltag einbezogen, könne ihn so kennenlernen und sich eingewöhnen. Die Gastgeber stellten für sie, ohne es als Forderung an sie heranzutragen, Dinge bereit, die es ihr ermöglichten, sich nützlich zu machen und ihr das Gefühl gäben, „gebraucht“ zu werden. Die Schwiegermutter bemühe sich außerdem selbst, nicht zu stören und von sich aus aktiv mitzuhelfen. Sie sei bescheiden und scheu und habe nicht die Ansprüche, die Gastgeber ihr in idiozentrierten Kulturen offenbar unterstellten. Anders als in idiozentrierten Kulturen, in denen man meine, man allein sei für das Wohlbefinden des Gastes während des Besuchs verantwortlich und als Person unersetzlich, seien im späteren Besuchsverlauf soziale Arrangements, in denen noch andere Personen als die der Gastgeber um den Gast bemüht seien, ohne Kränkung der Mutter üblich. Auf diese Weise sei die Anwesenheit von Gästen mit dem normalen Alltag vereinbar.

3.1.5 Nach Annahme der Referendare sowie I- und A-Schüler manifestieren sich die Konsequenzen eines Verhaltens, wie sie es in den Gastgeber hineinprojizieren, bei der Schwiegermutter

— in der überraschenden und mit positiven Empfindungen begleiteten erwartungswidrigen Wahrnehmung der Übereinstimmung eigener

gewohnter, hoch bewerteter und im Gastland erfahrener Verhaltensweisen,

- in der Interpretation der erfahrenen Verhaltensweisen als Ausdruck des Bedürfnisses nach intensivem, nicht zeitlich begrenztem familiärem Zusammenhalt, nach räumlicher „Nähe“,
- in der Verkenntung der vom Gastgeber investierten Mühe.

Damit seien die Bedingungen für einen sozialen Konflikt gegeben (siehe Abbildung).

3.2 *Konfliktanalyse*

3.2.1 Referendare und I-Schüler sehen als Folge der Interpretation der Verhaltensweisen des Gastgebers durch die Schwiegermutter die ohne vorherige Absprache initiierte Verlängerung des Aufenthalts und die Einbeziehung weiterer Familienmitglieder in der — kulturgebundenen — Annahme, dies werde vom Gastgeber als Achtung und Wertschätzung, als Zeichen des Wohlbefindens gedeutet.

Die Sichtweise der A-Schüler stellt sich, indem sie wiederum Elemente der Dilemmaepisode verändern, wie folgt dar:

Eltern könnten immer bei ihren erwachsenen Kindern bleiben, Verwandte kämen unangekündigt und fühlten sich wie in ihrem eigenen Haus. Das sei „das Normalste von der Welt“. Bei Gastgebern in einer idiozentrierten Kultur hingegen habe man den Eindruck, sie fühlten sich unter Besuchsbedingungen als Gast im eigenen Haus. Die Schwiegermutter sei bei ihrer Tochter und ihrem Schwiegersohn glücklich und habe den Wunsch, in deren Familie mit ihren anderen Kindern zusammenzusein. Anders als in der Textvorgabe sei es für eine Mutter, zumal wenn sie aus einer ökonomisch unterlegenen Schicht käme, jedoch undenkbar, die Gastgeber mit einer vollendeten Tatsache zu konfrontieren. Unter den Besuchsbedingungen hätte sie ihren Wunsch ihrer Tochter zu verstehen gegeben, die ihn ihrerseits an ihren Mann zu vermitteln gehabt hätte. Die A-Schüler können sich allerdings auch dann nicht vorstellen, daß der Gastgeber dem Wunsch entsprochen hätte.

3.2.2 Referendare und Schüler vollziehen konsensisch die Reaktion des Gastgebers auf die Mitteilung der Schwiegermutter nach:

Er erlebe die ohne sein Einverständnis vorgenommene Planung als Brüskierung, fühle sich ausgenutzt, überfordert, bedrängt und unwohl:

- er tendiere vorschnell zu einer Attribuierung auf die Person („unverschämtes, ausnutzendes Verhalten der Schwiegermutter“), anstatt nach kulturgebundenen Gewohnheiten zu fragen, wenn etwas anders verlief als von ihm erwartet,
- er erlebe die Unvereinbarkeit von Besuch und Alltag,
- die Grenzen seiner kognitiven, emotionalen und sozialen Belastbarkeit seien überschritten,

- das Motiv „Steigerung des Selbstwertgefühls“ durch eine positive Selbstdarstellung weiche dem Motiv „Selbstschutz vor ökonomischen Einschränkungen“ dann, wenn der Besuch über geringere ökonomische Mittel verfüge, das Motiv, „einer Familienangehörigen etwas Gutes tun“ zu wollen, werde abgelöst durch die Motive „Furcht vor sozialer Nähe und Verantwortung“, „Angst vor Verlust von Freiheit und Privatsphäre“, „Platzangst“, da soziale Einschränkungen drohten (siehe Abbildung).

Er sähe sich einer „Maximalforderung“ konfrontiert, auf die er ablehnend reagieren müsse.

Die Ablehnung des Vorhabens der Schwiegermutter geschehe in der Absicht, sie nicht zu verletzen und verberge die aktuellen Motive. Die Schilderung der entstandenen Situation spiegelt den Konflikt wider: Einerseits gebe der Gastgeber seine Verstellung auf und verhalte sich jetzt „konsequent nach seinem ursprünglichen Muster“, was er als Entlastung erlebe, andererseits antizipiere er die unerwünschten Folgen der Ablehnung.

3.2.3 Nach Auffassung der A-Schüler sei die Schwiegermutter zunächst irritiert, weil ihr Schwiegersohn auf ihren Plan nicht hochofreut reagiert habe. Weiterhin sei die Offenheit der Ablehnung eine ihr unvertraute, sie beleidigende Reaktion:

Respekt älteren Menschen, besonders den Eltern gegenüber, sei so etwas wie „Gottes Gebot“. Respekt bedeute nicht bedingungslose Unterwerfung, sondern Ehrfurcht vor dem Wissen und der Weisheit der Älteren und Achtung vor dem, was Eltern für ihre Kinder getan haben. Es wäre unvorstellbar, der Schwiegermutter zu vermitteln: „Du mußt jetzt gehen“, selbst wenn dies in einer taktvollen, die veränderte Motivlage verbergenden Weise geschehe.

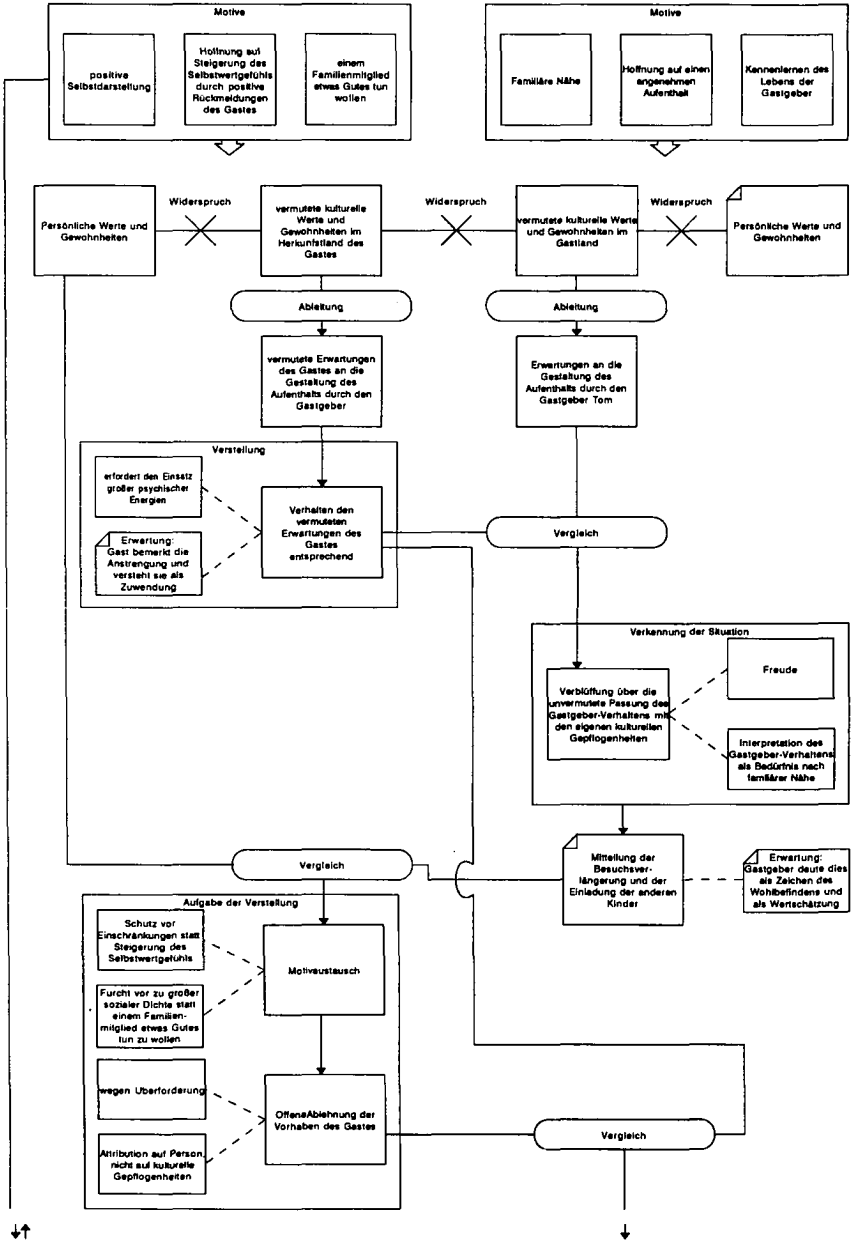
3.2.4 Die Konsequenzen, die die Ablehnung des Wunsches für die Schwiegermutter habe, seien

- ein kognitiver Konflikt zwischen der Interpretation der bisher wahrgenommenen Verhaltensweisen des Gastgebers und seiner Reaktion (Referendare und I-Schüler),
- die Interpretation seiner Reaktion als persönliche Zurückweisung (Referendare sowie I- und A-Schüler),
- die Einsicht, seine bisherigen Verhaltensweisen falsch interpretiert zu haben (Referendare und I-Schüler) sowie
- die Verletzung des Stolzes und des Selbstwertgefühls, verbunden mit tiefer Kränkung und Enttäuschung (Referendare sowie I- und A-Schüler).

3.2.5 Referendare und I-Schüler, die sich in die Schwiegermutter hineinversetzen, gehen davon aus, daß mit der Ablehnung des Wunsches die Grundlage für sie entfalle, das Verhalten ihres Schwiegersohnes verstehen zu können. Diese Irritation veranlasse die Schwiegermutter zur

Idiozentrierter Gastgeber (Schwiegersohn Tom)

Allozentrierter Gast (Schwiegermutter Frau Reyes)



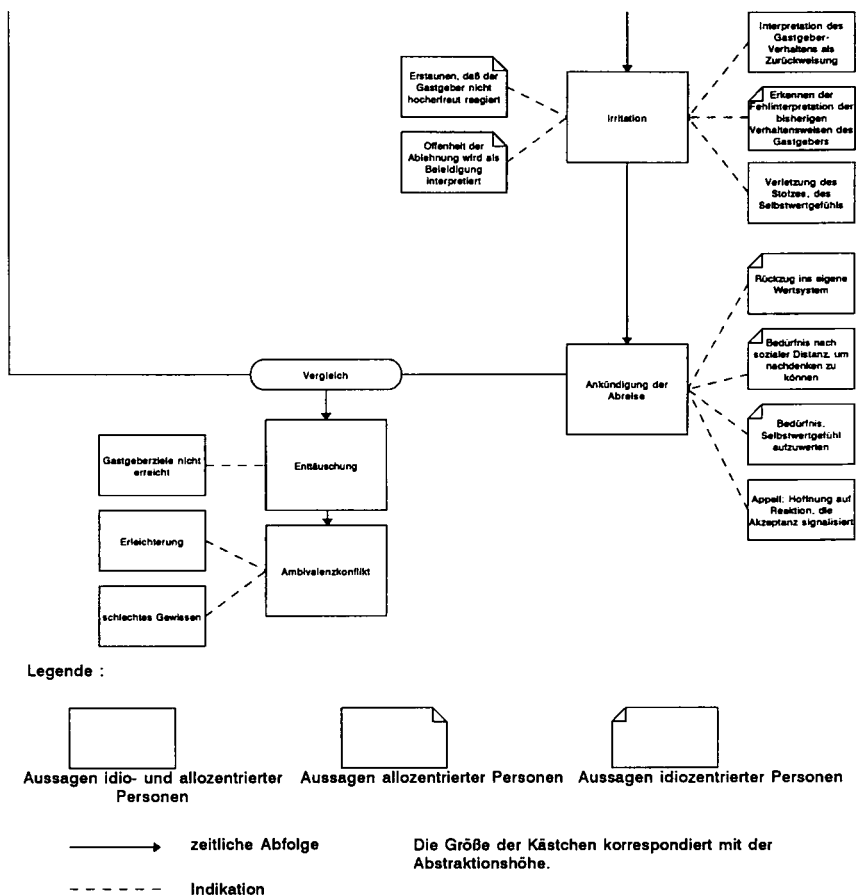


Abbildung:
Die Projektionen zur Situations- und Konfliktanalyse idio- und allozentrierter Probanden in den idiozentrierten Protagonisten des Dilemmas.

Ankündigung einer vorzeitigen Abreise mit der Begründung, zu Hause gebraucht zu werden. Die für möglich gehaltene Abreise wird als nicht wünschenswert angesehen.

Nach Angaben der A-Schüler, die Kränkung und Enttäuschung als Hauptmotiv für die Ankündigung annehmen, sei eine undiskutierte und vorwurfsfreie vorzeitige Beendigung eines Besuchs wegen aufgetretener Spannungen mit einem vorgeschobenen Grund zwar durchaus denkbar, jedoch angesichts einer lange geplanten und teuren Reise in ein weit entferntes Land unwahrscheinlich. Es handele sich eher um einen indirekten, in nicht verletzender Weise geäußerten Appell der Schwiegermutter an den Gastgeber, ihr zu versichern, daß sie ein geschätztes Familienmitglied und ein erwünschter Gast sei, ein Motiv, das auch die Referendare und I-Schüler nennen. Die Schwiegermutter, so die weitergehenden Projektionen der Referendare und I-Schüler, wolle mit der Abreise erreichen,

- ihr Selbstwertgefühl dort wieder aufzuwerten, wo sie wichtig sei,
- sich ins eigene Wertsystem zurückziehen zu können,
- dem Wunsch nach sozialer Distanz Ausdruck zu verleihen, um über den Konflikt nachdenken zu können.

3.2.6 Nach Annahmen der Referendare und Schüler sei der Gastgeber über die Ankündigung der vorzeitigen Abreise überrascht. Er müsse erkennen, daß seine Ziele einer positiven Selbstdarstellung und der Gestaltung eines schönen Aufenthalts nicht erreicht worden seien und befände sich in einem Ambivalenzkonflikt: einerseits sei er erleichtert darüber, daß seine Schwiegermutter von ihrem Vorhaben abgekommen sei, andererseits habe er ein schlechtes Gewissen. Er müsse eine Entscheidung darüber treffen, wie die entstandene Konfliktsituation gelöst werden solle.

3.3 *Konfliktlösung*

3.3.1 Die Referendare und I-Schüler stellen sich eine erfolgreiche Konfliktbearbeitung wie folgt vor:

Die erstrebenswerte Konfliktlösung setze zwar die beiderseitige Bereitwilligkeit, aufeinander zuzugehen, voraus, den „ersten Schritt“ jedoch erwarten sie vom Gastgeber noch während der Anwesenheit der Schwiegermutter.

Sein Ziel sei es zu erreichen, daß man sich arrangiere, indem man einen Kompromiß im Sinne einer beiderseitigen Anpassung anstrebe. Grundmotiv sei das Bedürfnis eines jeden Menschen nach Harmonie, des weiteren sei es unvernünftig und zu kräftezehrend, im Dauerkonflikt zu leben.

Das Mittel, dieses Ziel zu erreichen, sei die direkte verbale Kommunikation aller Beteiligten. Sie habe zum Inhalt,

1. die Konfliktursachen ausfindig zu machen, indem
 - die Erwartungen der am Konflikt Beteiligten,
 - die Wahrnehmungen und Interpretationen ihres Verhaltens und
 - die jeweiligen Handlungsmotive offengelegt werden;
2. den Konflikt zu verarbeiten, indem
 - eigene und fremde Motive, Erwartungen und Verhaltensinterpretationen verglichen,
 - die fremden Motive auf ihre Nachvollziehbarkeit überprüft und
 - die fremden Besonderheiten in einen Erklärungszusammenhang gebracht werden;
3. den Konflikt zu lösen, indem
 - die Kompromißbereitschaft unter Berücksichtigung der Tatsache, daß es „immer wieder Situationen geben wird, in denen man nicht beiden Seiten gerecht werden kann“, zu prüfen ist,
 - der Kompromiß inhaltlich gemeinsam bestimmt wird sowie
 - die Modalitäten zu klären sind.

Unter der Bedingung, daß niemand „sich verbogen fühlt, unglücklich ist, sich aufgibt und die eigene Lebensweise einbringen kann“, würden auf diese Weise

- kognitive Prozesse über eigene und fremde Selbstverständlichkeiten in Gang gesetzt,
- Kenntnisse über die Ursachen eigenen und fremden Handelns erworben,
- unzutreffende Annahmen korrigiert,
- Mißverständnisse geklärt,
- Fähigkeiten zur Vermittlung eigener Werte, Gewohnheiten, Verpflichtungen trainiert,
- Fähigkeiten zur Diskrimination positiver und negativer Werte erworben,
- De- und Enkodierungsmöglichkeiten für den anderen bereitgestellt und
- Konfliktverarbeitungsstrategien entwickelt, so daß mögliche Verhaltensfolgen und Lösungen künftiger Kulturkonflikte antizipierbar seien.

Das Ergebnis wiederholter kommunikativer Konfliktverarbeitungen sei die Zunahme der Fähigkeit der am Konflikt Beteiligten,

- das gegenseitige Verstehen zu fördern,
- eigene und fremde Erwartungen einander anzunähern und
- neue Verhaltensweisen als integralem Bestandteil der Person zu erwerben, ohne die persönliche Geschichte zu verleugnen oder aufzugeben.

3.3.2 Die A-Schüler, welche die oben entwickelte Art der Konfliktverarbeitung und -lösung kennen und nachvollziehen können, halten dagegen: Das Verhalten des Gastgebers entspräche einem idiozentrierten rationalen Konfliktverarbeitungsmodell. Die sofortige verbale Kommu-

nikation aller Beteiligten über das offene Ansprechen von Konfliktursachen und deren Lösungsmöglichkeiten sei der Schwiegermutter jedoch fremd und bringe „nur dem Gastgeber etwas“. Sie hingegen scheue die Konfrontation und ginge für den Fall des Konflikts eher schweigend „aus dem Feld“, um keinen der Beteiligten zu verletzen.

Die direkte Kommunikation über Konfliktursachen und -lösungen sei, wenn überhaupt wünschenswert, angesichts des Alters der Schwiegermutter nur schwer denkbar. Selbst ihrer Tochter teile sie ihre Gedanken und Empfindungen nicht direkt mit. Wenn Persönlichkeitseigenschaften wie Aufgeschlossenheit gegenüber Fremdem, die Bereitschaft, auf andere zuzugehen sowie die Fähigkeit zur Verarbeitung der emotionalen Verletztheit bei der Schwiegermutter gegeben seien, dann ging die Initiative zur sofortigen Lösung des Konflikts von ihr als der Erfahrenen und Älteren oder auch von der kulturkontakterfahrenen Tochter aus in Form eines Gesprächs beider „unter vier Augen“, um Einsichten in die jeweiligen Verhaltensweisen anzustreben, immer mit dem Ziel, niemanden zu verletzen und den Respekt zu wahren. Der Tochter käme sodann die Funktion der Vermittlerin zwischen ihrer Mutter und ihrem Ehemann zu.

Erstrebenswert sei eine mittelfristige Verarbeitung des Konflikts durch häufige gegenseitige Besuche, um sich die fremden kulturellen Werte, Gewohnheiten und Verpflichtungen allmählich vertraut zu machen. Welche Verhaltensweisen man langsam in das eigene Verhaltensrepertoire integriere, sei von vielen persönlichen und gesellschaftlichen Faktoren abhängig.

Die erwogenen Handlungsmöglichkeiten, die eine aktuelle Konfliktsituation eröffne, seien geeignet,

- das gegenseitige Verstehen zu fördern,
- eigene und fremde Erwartungen einander anzunähern und
- neue Verhaltensweisen als integralem Bestandteil der Person zu erwerben, ohne die persönliche Geschichte zu verleugnen oder aufzugeben.

4. Zusammenfassung

Die konfliktkonstituierenden Projektionen kulturkontaktunerfahrener idiozentrierter Referendare und Schüler sowie akkulturierter allozentrierter Schüler in Gastgeber und Gast aus der Sicht eines Besuchsablaufs in idiozentrierten Kulturen lassen sich als Erwartungs- und Wahrnehmungsdiskrepanzen beschreiben: Gast und Gastgeber orientierten sich an einander widersprechenden Erwartungen, die zudem im Widerspruch zu den eigenen Werten und Gewohnheiten stünden. Um die vermuteten Erwartungen zu erfüllen, verstelle sich der Gastgeber in der gleichzeitigen Annahme, der Gast erkenne seine Bemühungen und bewerte dies zu

seinen Gunsten. Die für den Gast aus diesem Verhalten resultierende Verkenntung der Situation führe direkt in den Konflikt, in dem der überforderte Gastgeber seine Verstellung aufgebe, ohne seine inzwischen veränderte Motivlage preiszugeben, um Verletzungen des Gastes zu vermeiden. Der Gast interpretiere dessen widersprüchliche Verhaltensweisen zuungunsten seiner Person mit der Konsequenz des Rückzugs unter vorgetäuschten Gründen. Die für den idiozentrierten Gastgeber erstrebenswerte Konfliktverarbeitung sei die sofortige direkte verbale Kommunikation aller Beteiligten. Das anzustrebende Offenlegen von Argumenten, die gegeneinander abgewogen werden, reflektiert nach Meinung der allozentrierten Schüler die Bevorzugung eines rationalen Verarbeitungsmodells, in dem kognitive Einsichten dominieren.

Die allozentrierten Schüler entfalten ein anderes Erwartungs- und Verhaltensmuster für einen derartigen Kulturkontakt: Der Gast — die Schwiegermutter — komme in der freudigen Erwartung, ganz nahe bei ihrer Tochter und deren Mann zu sein und ihr Leben kennenzulernen. Der Besuchsablauf, wie ihn sich diese Schüler unter Veränderung von Erzählelementen der vorgegebenen Dilemmaepisode vorstellen, erweist sich bei näherem Hinsehen bereits als Ergebnis von Kulturkontakterfahrungen: Damit der Gast seinen Erwartungen entsprechend allmählich mit den Gewohnheiten, Werten und Verpflichtungen der Kultur der Gastgeber vertraut werden könne und Fehlwahrnehmungen und -interpretationen vermindert werden, sei es wichtig, daß der Gastgeber sich nicht verstelle, was einerseits hohe Anforderungen an ihn und den Gast stelle, ihn andererseits jedoch erheblich entlaste. Um letzteres zu gewährleisten, könne er spezifische, dem Gast aus seiner Kultur vertraute Selbstverständlichkeiten in sein Verhaltensrepertoire integrieren, so etwa die Bereitstellung eines sozialen Arrangements während des Besuchs, in dem noch andere Personen als die der Gastgeber um den Gast bemüht seien. Dies ermögliche ihm eher die Vereinbarkeit von Besuch und Alltag nach seinen Gepflogenheiten.

Für den Fall des aufgetretenen Konflikts tendieren die allozentrierten Probanden zu einer eher mittel- bis langfristigen Lösung eines als grundlegend eingeschätzten Problems, auf dessen Hintergrund sich erst der Konflikt entwickeln konnte. Nicht die bloße Kenntnis über, als vielmehr die langsam gereifte Erfahrung in anderen kulturellen Zusammenhängen sei die Voraussetzung für das Umgehen mit kulturell bezogenen Konflikten.

Wenn eine kurzfristige Konfliktverarbeitung und -lösung angestrebt werde, dann geschehe dies nicht in direkter kommunikativer Konfrontation im Beisein aller Beteiligten, sondern mit Hilfe eines sozialen, nicht beliebigen Arrangements zur Vermittlung von Einsichten in die jeweiligen Verhaltensweisen. Diese subtile, auf indirekte Weise alle Beteiligten einbeziehende Strategie vermeide offenen Widerspruch, Vorwürfe, Rechtfertigungen und damit Bloßstellungen, Verletzungen und Beleidigungen von allen Beteiligten.

Ziele und angestrebte Ergebnisse der beiden unterschiedlichen Strategien sind dieselben: Gegenseitiges Verstehen, Nachvollziehen, Annähern und Integrieren ursprünglich unvertrauter Verhaltensweisen in das eigene Erlebens- und Verhaltensrepertoire.

5. Schlußfolgerung

Im schulischen Unterricht geht es um die Vermittlung von Wissen. Aber nicht nur Kenntnisse über die Realität, sondern auch Fähigkeiten zur selbständigen Reflexion, Aneignung und gezielten Veränderung eigenen Wissens sollen vermittelt werden. Interkulturelles Lehren und Lernen hat dementsprechend auch die Aufgabe, diese Fähigkeiten auszubilden und zu fördern, wenn die eigenen kulturellen Bezüge und die anderer bewußt gemacht werden sollen.

Wenn man davon ausgeht, daß Alltagserklärungssysteme den Hintergrund für das unterrichtliche Handeln von Lehrern darstellen, die einerseits Leitungs- und Lenkfunktionen auf aktualisierende Kognitionen ausüben, andererseits die Enkodierung und die kognitive Eingliederung von unmittelbar gemachten Erfahrungen sowie die Selektion und die Bereitstellung von Erinnerungen steuern, dann erscheint es auch sinnvoll, sich während des Unterrichtens dieser Systeme bewußt zu sein.

Die ersten Ergebnisse des Projekts „Lernen durch Kulturkontakt“ zeigen die Subtilität der unterschiedlichen kognitiven Konstruktionen bei idio- und kulturkontakterfahrenen allozentrierten Lehrern und Schülern. Während ein großer Teil der Konzepte und der Argumentationsfiguren ähnlich erscheint, lassen sich differentielle Bedeutungshöfe und vor allem unterschiedliche Präferenzen der Vermeidung und der Bearbeitung von kulturbezogenen Konflikten erkennen. Die von den Probanden unterstellten besten Absichten können ihrer Sichtweise gemäß kulturelle Konflikte nicht verhindern. Fehlwahrnehmungen und inadäquate Interpretationen des Verhaltens Anderskultureller machen die Konfliktlösung schwierig. Die gegensätzlich präferierten Lösungsstrategien — auf der einen Seite die direkte und offene Kommunikation, auf der anderen die indirekte und sozial eingebettete Vermittlungssuche — können zu einer Perpetuierung des Konflikts führen. Die angebotenen, zu den eigenkulturellen Gewohnheiten alternativen, für Anderskulturelle vertrauten Verhaltensweisen zeigen andererseits aber auch die Vorteile auf, die diese für den Fall der Integration in das eigene Repertoire für einen Kulturkontakt implizieren.

Mit Hilfe der Analyse solcher Alltagserklärungssysteme ist es möglich, kulturbezogene Alternativen zu gewohnten, selbstverständlich erscheinenden Sichtweisen und unterschiedliche Strategien des Umgangs mit Kulturkonflikten kennenzulernen und im Unterricht zu vermitteln.

Literatur

- BANKS, J.A. (1988): *Multiethnic Education. Theory and Practice*. Bosten: Allyn.
- BARTH, F. (1969): Introduction. In F. Barth (ed.). *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference* (pp. 9-38). Bergen, Oslo, London: Universitets Forlaget/George, Allen & Unwin.
- BENDER-SZYMANSKI, D. & HESSE, H.-G. (1987): *Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht*. Köln: Böhlau.
- BENDER-SZYMANSKI, D. & HESSE, H.-G. (1990): *Lernen durch Kulturkontakt. Stand der Forschung und Arbeitsprogramm einer Längsschnittuntersuchung zur Akkulturation von Lehrern. Forschungsbericht 1*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- BENDER-SZYMANSKI, D.; HESSE, H.-G.; HÄNDEL-MATTES, B. & LÜKEN, B. (1992): *Lernen durch Kulturkontakt. Operationalisierung und Methodik. Forschungsbericht 2*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- BRISLIN, R.W.; CUSHNER, K.; CHERRIE, C. & YONG, M. (1986): *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills: Sage.
- COLE, M.C. (1985): *Mind as a cultural achievement: Implications for IQ testing*. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*, (pp. 218-249). Chicago: University of Chicago Press.
- DITTRICH, E.J. & RADTKE, F.-O., Hg. (1990): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- GRANT, C.A. & SLEETER, C.E. (1989): *Turning on Learning. Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability*. Columbus.
- GROEBEN, N.; WAHL, D.; SCHLEE, J. & SCHEELE, B. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen.
- HOFSTEDE, G. (1980): *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- HOFSTEDE, G. (1989): *Sozialisation am Arbeitsplatz aus kulturvergleichender Sicht*. In G. Trommsdorff (Hg.), *Sozialisation im Kulturvergleich*. S. 156-173. Stuttgart: Enke.
- HUI, C.H. & TRIANDIS, H.C. (1986): *Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17.
- JAHODA, G. (1982): *Psychology and anthropology — a psychological perspective*. London: Academic.
- JAHODA, G. (1984): *Do we need a concept of culture?* *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, S. 139-152.
- KAGITCIBASI, C. (1986): *Individual and group loyalties: Are they compatible?* In: C. Kagitçibaşı (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology. Selected papers presented from the 8th International Conference of the International Association of Cross-Cultural Psychology held at Istanbul, Turkey, July 1986* (pp. 94-103). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- KAGITCIBASI, C. & BERRY, J.W. (1989): *Cross-cultural psychology. Current research and trends*. *Annual Review of Psychology*, 40, S. 493-531.
- KELLEY, H.H. (1992): *Common-sense psychology and scientific psychology*. *Annual Review of Psychology*, 43, pp. 1-24.
- KORNADT, H.-J. & HUSAREK, B. (1989): *Frühe Mutter-Kind-Beziehungen im Kulturvergleich*. In G. Trommsdorff (Hg.), *Sozialisation im Kulturvergleich*. S. 65-96. Stuttgart: Enke.
- MANDL, H. & SPADA, H. (Hg.). (1988): *Wissenspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.

- MOSCOVICI, S. (1981): On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding*. (pp. 181-209). London: Academic.
- POORTINGA, Y.H.; VIJVER, VAN DE, F.J.R.; JOE, R.C. & KOPPEL, VAN DE, J.M.H. (1987): Peeling the onion called culture: A synopsis. In C. Kâğıtçıbaşı (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology. Selected papers presented from the 8th International Conference of the International Association of Cross-Cultural Psychology held at Istanbul, Turkey, July 1986* (pp. 22-34). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- ROHNER, R.P. (1984): Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, p. 111-138.
- SCHEELE, B. (Hg.). (1992): *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik*. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.
- SCHEELE, B. & GROEBEN, N. (1984): *Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT)*. Weinheim: Beltz.
- SEGALL, M.H. (1984): More than we need to know about culture, but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural-Psychology*, 15, p. 153-162.
- TERGAN, S.-O. (1988): Qualitative Wissensdiagnose — Methodologische Grundlagen. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie*, (S. 400-422). München: Psychologie Verlags Union.
- VAN DE VIJVER, F.J.R. & POORTINGA, Y.H. (1982): Cross-cultural generalization and universality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, pp. 387-408.
- VOSS, J.F. (1990): Das Lösen schlecht strukturierter Probleme — ein Überblick. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 313-337.

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski, Dr. Hermann-Günter Hesse
 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29,
 6000 Frankfurt am Main.